

La competenza pedagogica in équipe multidisciplinare: apprendimenti da uno studio di caso

The Role of Pedagogical Competence in Multidisciplinary Teams: Insights from a Case Study

Sara Serbati

Università degli Studi di Padova, sara.serbati@unipd.it

Raffaella Scalzotto

Università degli Studi di Padova, raffaella.scalzotto@studenti.unipd.it

ABSTRACT

The difficulty in defining the educational profession may be linked to the shared use of distinctly pedagogical concepts (such as intentionality, relationships, and planning) with other care professions (social workers, psychologists, teachers, etc.), which can make it challenging for educators to recognize and articulate their specificities. Through the analysis of a case study conducted by the LabRIEF research group at the University of Padua, the findings allowed for consideration of how the pervasiveness of pedagogical competence: 1) can serve as a unifying element that fosters cohesion and shared understanding within the multidisciplinary team; 2) acknowledges the distinctiveness of the educational profession through the dimensions of everyday life, relationships, and dialogue, seen as key mediators in building participation within the multidisciplinary team.

La difficoltà nel definire la professione educativa può essere legata alla condivisione delle categorie propriamente pedagogiche (intenzionalità, relazione, educabilità, progettualità) con le altre professioni di cura (assistenti sociali, psicologi, insegnanti, ecc.), elemento che non aiuta gli educatori a riconoscere e narrare le proprie specificità operative. Attraverso l'analisi di uno studio di caso tratto da una ricerca svolta dal LabRIEF dell'Università di Padova, i risultati hanno consentito di considerare in che modo la pervasività della competenza pedagogica: 1) può costituire un elemento che costruisce coesione e condivisione nell'équipe multidisciplinare; 2) riconosce la specificità della professione educativa attraverso le dimensioni della quotidianità, della relazione e del dialogo, intese come mediatori importanti nella costruzione della partecipazione all'interno dell'équipe multidisciplinare.

KEYWORDS

Pedagogical competence | Multidisciplinary team | Intentionality | Relationships | Participation
Competenza pedagogica | Equipe multidisciplinare | Intenzionalità | Relazioni | Partecipazione

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Serbati, S. & Scalzotto, R. (2024). La competenza pedagogica in équipe multidisciplinare: apprendimenti da uno studio di caso. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 110-118 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-14>.

Corresponding Author: Sara Serbati | sara.serbati@unipd.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-14

Received: 06/09/2024 | **Accepted:** 02/12/2024 | **Published:** 12/12/2024

* L'articolo è frutto del lavoro congiunto di entrambe le autrici. Tuttavia, è possibile attribuire i paragrafi 2, 4, 5 a Sara Serbati e i paragrafi 1, 3 a Raffaella Scalzotto

1. La competenza pedagogica: tra orizzonti condivisi e specificità

Da sempre la professione dell'educatore ha modificato le proprie funzioni e i metodi educativi, adattandosi alle trasformazioni storiche, sociali e politiche che, dal secondo dopoguerra hanno attraversato il nostro paese.

Il risultato di questo continuo riadattamento ha delineato una figura professionale a basso tasso di identità, il cui sostantivo 'educatore' è stato affiancato da diverse locuzioni quali domiciliare, scolastico, sociale, che sembrano voler ricordare di chi si sta parlando e cosa fa. Ciò indica la fatica di trovare una definizione univoca a questa professione, nel riuscire ad attribuirle un campo d'azione chiaro, ad esplicitarne l'agire e le motivazioni che lo guidano (Serbati, 2020).

All'interno della varietà di ambiti in cui opera (Perillo, 2012), l'educatore sembra doversi fare spazio per emergere e differenziarsi, per dimostrarsi complementare e non subalterno ad altre professioni maggiormente definite.

Eppure, la visione eterogenea e frammentata che appare della professione dell'educatore, può nascondere significati da non trascurare in riferimento alle categorie fondanti dell'agire educativo quali l'educabilità, l'intenzionalità e la relazione.

Infatti, non solo gli educatori, ma tutte le professioni socio-educative e socio-sanitarie traggono la propria ragion d'essere nell'orizzonte dell'educabilità, che si basa su una concezione ottimista delle possibilità di cambiamento e delle potenzialità inesauribili della persona umana. Qui si sentono riecheggiare i grandi classici della pedagogia e non solo: dalla maieutica di Socrate all'educazione universale di Comenio, dalla promessa di Ricoeur alla decisione di Heidegger. In un certo senso, dunque, lo stesso 'progetto educativo' è un elemento che accomuna tutte le professioni in campo sociale, educativo e socio-sanitario. Riprendendone l'etimologia, educatori, psicologi, insegnanti e assistenti sociali, condividono pratiche che richiamano l'atto del tirar fuori (dal latino: [e] fuori e [duco] condurre) verso ciò che viene gettato in avanti (dal latino: [pro] avanti[jacere] gettare), pratiche che «tendono dunque verso la realizzazione di quell'esser-ci che è proiettato avanti, in un futuro che realizza le potenzialità e le risorse della persona» (Serbati & Milani, 2013).

All'educabilità si lega una seconda categoria fondante: l'intenzionalità (Milan, 2020). Certo è fondamentale per l'educatore avere in mente come la progettualità educativa si espliciti nel far sì che la persona possa diventare sempre più sé stessa e umana (Mariani, Cambi, Giosi & Sarsini, 2017; Kanizsa & Tramma, 2011; Cambi, 2006). Ma, nel momento in cui ci si cala nell'operatività quotidiana, è evidente come anche gli psicologi, gli assistenti sociali, e gli insegnanti condividano, con gli educatori, l'intenzionalità educativa di far crescere le potenzialità delle persone incontrate, al fine di costruire consapevolezza nelle azioni e nelle scelte di ciascuno. Questo ricorda come la pedagogia sia un paradigma costitutivo pervasivo di tutte le professioni che operano nel contesto sociale ed educativo.

Di conseguenza, anche il riferimento alla relazione educativa come strumento principe degli educatori (Brandani & Zuffinetti, 2004), ci riporta a considerare come qualsiasi relazione, professionale e non, possa essere in sé educativa: è educativa la relazione tra genitori e figli, è educativa la relazione tra insegnanti e alunni, è educativa la relazione tra tutte le professioni del sociale e le persone che accedono ai servizi in cui questi operano. Nella relazione educativa è condiviso il fine ultimo di promuovere lo sviluppo e la crescita della persona.

Ancora una volta, ci si trova di fronte a una categoria che sì, è propria della professionalità degli educatori, ma che compete loro in maniera condivisa e trasversale con tutte le altre persone che incontrano nelle proprie pratiche di intervento. L'educazione è di tutti.

La pervasività dell'esperienza dell'educazione e della sua intenzionalità va intesa non come debolezza, ma come punto di forza, in quanto consente la presenza di un terreno comune su cui lavorare insieme. Al contempo, è anche importante impegnarsi nel cercare e riconoscere le specificità che definiscono la figura dell'educatore professionale, al fine di valorizzarne le competenze e le possibilità stesse del suo agire. Que-



st'ultimo aspetto appare tanto più importante perché è in costante costruzione, facendo permanere negli educatori una costante fragilità identitaria che ostacola il riconoscimento e la narrazione della propria specificità operativa, mantenendo la professione in uno stato di *nascita permanente* (Cadei, Simeone, Serrelli, & Abeni, 2022).

Nel prosieguo dell'articolo, l'analisi di uno studio di caso darà la possibilità di riflettere su come, le categorie fondanti dell'agire educativo dell'intenzionalità, della relazione e dell'educabilità, costruiscono un terreno comune di azione per le diverse professioni e, nel contempo, si considererà in che modo esse si declinano in maniera specifica nell'azione dell'educatore professionale.

2. Metodologia e contesto della ricerca

Il caso di studio descritto si inserisce nel progetto di ricerca *Reddito di Cittadinanza 0-3: interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni* (c.d. ricerca "RdC03"), affidato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali al LabRIEF dell'Università di Padova.

La ricerca si è concentrata sulle famiglie vulnerabili con bambini da 0 a 3 anni beneficiarie del Reddito di Cittadinanza, nel contesto delle politiche di contrasto alla povertà previste dal D.L. 4/2019. Adottando una metodologia di ricerca-formazione-azione (Bove, 2009; Milani, 2018; Pastori, 2017), la ricerca ha previsto la formazione degli operatori degli Ambiti Territoriali Sociali, le azioni dei professionisti con le famiglie e la raccolta e analisi dei dati in un percorso durato 18 mesi.

Sono stati utilizzati due strumenti di valutazione nell'ambito della Valutazione Partecipativa e Trasformativa (Serbati & Milani, 2013; Serbati, 2020), che valorizza l'uso di essi con finalità riflessive: Ages & Stages Questionnaires (ASQ-3; Squires & Bricker, 2009) e il Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO; Roggman, Cook, Innocenti, Norma, Christiansen & Anderson, 2013).

L'ASQ-3, uno strumento di screening dello sviluppo infantile, è stato utilizzato per monitorare i progressi dei bambini, permettendo ai genitori di discutere i risultati con i professionisti. Il PICCOLO, una checklist per valutare le interazioni genitore-figlio, è stato impiegato per osservare e discutere i comportamenti genitoriali.

La metodologia prevede che ogni singolo progetto d'intervento, con ogni singola famiglia, venga realizzato da un'équipe multidisciplinare che per tutta la durata del programma è responsabile della realizzazione operativa garantendo qualità, continuità e correttezza nei processi di accompagnamento e nell'utilizzo degli strumenti previsti.

Il caso di studio selezionato rappresenta un esempio di buona pratica nell'uso di questi strumenti. Tre interviste, della durata totale di 170 minuti, sono state condotte con un'assistente sociale, un'educatrice domiciliare, e i genitori del bambino coinvolto. Le interviste sono state analizzate qualitativamente attraverso la piattaforma Atlas-T, per evidenziare temi comuni e competenze emerse dal punto di vista dei partecipanti.

3. Risultati

La famiglia è composta da papà, di professione muratore e mamma casalinga, emigrati dal Marocco nel 2007 e quattro figli nati in Italia tra il 2008 e il 2018.

La famiglia vive a Modena in una casa di proprietà, ma nel 2013 a causa del sisma che ha colpito la Regione, l'abitazione è risultata inagibile e il nucleo è stato trasferito in periferia, dove ha vissuto in condizioni molto isolate. In seguito, nel 2018, il servizio sociale reperisce la disponibilità di un appartamento in



centro città, aspetto che ha permesso di usufruire dei vantaggi del vivere in comunità e della vicinanza ai servizi scolastici.

Nel 2020, al momento dell'ingresso in RdC03, i figli maggiori hanno rispettivamente 12 e 10 anni, la bambina ne ha 7 e il più piccolo Karim, cui il percorso di ricerca-intervento si è rivolto, ne ha appena compiuti 2.

L'assistente sociale che segue il nucleo ha avuto modo di conoscere l'opportunità della ricerca RdC03 in quanto il suo nome era presente nelle mailing list di LabRIEF come partecipante ad una precedente iniziativa. Ella accoglie la proposta con entusiasmo e forte motivazione, in contrasto con la mancanza di supporto da parte dell'organizzazione territoriale.

Manca proprio la cornice di riferimento. Siamo anche molto isolate e lavoriamo molto da sole. [...] Sull'RDC03 ho chiesto ai responsabili se lo potevo fare [il corso da case-manager], e mi è stato detto: "Sì, vai pure". Anche perché non ti dicono di no, però che tu lo faccia o che tu non lo faccia [a loro non interessa] (intervista a assistente sociale).

La professionista vede la possibilità di connettere, grazie a RdC03, il suo attuale ruolo di assistente sociale con la sua formazione professionale di educatrice d'infanzia nonché con la precedente esperienza lavorativa come educatrice nei nidi.

In riferimento al primo incontro con la famiglia, condivide i suoi dubbi rispetto alla nuova e diversa modalità di esplorazione della genitorialità proposta dalla ricerca Rdc03:

Gli ho parlato di questa ricerca [...]. Fin dall'inizio mi hanno detto subito di sì [...]. Mi sembrava una cosa un po' strana proporre questo percorso, questa ricerca nei confronti di un nucleo che era comunque un nucleo che seguivo, mi sembrava che fosse una cosa che andasse un po' oltre il mio ruolo, quindi ho dovuto prendere confidenza. [Ho scelto questa famiglia] perché li conoscevo. Forse sarei stata più in difficoltà diversamente (intervista a assistente sociale).

Già qui emerge l'orizzonte di una intenzionalità nuova, che crea una rottura rispetto alle precedenti routine e che, al contempo, genera anche timore. Per avviare dunque questo nuovo corso, l'intenzionalità dell'assistente sociale ha cercato una comune direzione, individuando come possibile partner una famiglia dove vi era già una relazione di fiducia e conoscenza reciproca. Una ricerca di una direzione comune per intraprendere nuove strade insieme.

La presenza dell'intenzionalità verso cui si dirige l'adesione alla ricerca RdC03, è ben evidente anche nelle parole dei genitori di Karim quando accettano di entrare a far parte della ricerca. Qui emerge il desiderio di imparare qualcosa di nuovo per l'educazione dei figli, un desiderio espresso apertamente in una dimensione relazionale e dialogica, fiduciosa e trasparente.

Padre: [...] Così mi spiega se mi manca qualcosa di insegnare a Karim. Almeno devo sapere da qualcuno che mi dici qualcosa, capito? [...] Non è che abbiamo tutti esperienza [...], questo è un aiuto per me, anche per Karim.

Madre: Per la mamma.

Padre: Anche per la mamma. Così lei, la mamma, deve sapere come si porta [intende si educa] un bambino (intervista ai genitori).

Il percorso è educativo fin dai suoi albori perché risponde ad una esigenza di cambiamento e quindi di educabilità/intenzionalità, che è condivisa da tutti gli attori e crea un nucleo di condivisione e decisionalità condivisa, che appare essere fin da subito un elemento fondamentale e facilitatore del percorso multidisciplinare che si sta per intraprendere.

A novembre 2020, l'assistente sociale incontra entrambi i genitori in presenza del mediatore linguistico,



proponendo la prima compilazione dello strumento PICCOLO. Lo spazio della sala consiliare viene predisposto con giochi e arredi a misura di bambino, per essere accogliente e favorire un'interazione spontanea tra mamma e figlio. Il mediatore legge il questionario, il padre e l'assistente sociale compilano gli item durante l'osservazione del gioco. Dal confronto tra le due compilazioni, risultano valutazioni differenti: la professionista coglie le difficoltà della mamma nelle aree dell'insegnamento e dell'incoraggiamento nei confronti del bambino, mentre il papà attribuisce punteggi più alti, possedendo una concezione diversa nel valutare le due aree. Il genitore non ritiene sia importante dare rinforzo e insegnare l'utilizzo di un gioco ad un bambino piccolo come Karim, può fare da solo. In seguito alla compilazione sono definite le aree verso cui dirigere l'intenzionalità dell'intervento, concordando proprio i temi dell'incoraggiamento, della condivisione e dell'insegnamento insieme ai genitori.

A distanza di un anno, avviene la seconda compilazione di PICCOLO: sia l'assistente sociale, sia i genitori, rendono evidenti i cambiamenti avvenuti, anche se dai risultati dell'osservazione emergono alcune differenze: i punteggi del papà sono più bassi rispetto ai punteggi totalizzati dall'assistente sociale. Questo dà l'occasione all'assistente sociale di evidenziare gli aspetti positivi osservati, rinforzando in loro la percezione delle proprie capacità genitoriali.

Sì, ne abbiamo parlato, li ho molto gratificati. Gli ho detto che sono assolutamente molto bravi, molto in gamba. Loro, quando tu gli dici che sono bravi, capisci proprio che colgono tutto, nel momento in cui li apprezzi e li gratifichi non sono indifferenti e colgono tutto. Il papà è quello che parla di più e dice: "Sì, in effetti adesso coi miei figli faccio dei giochi che prima non facevo" (intervista a assistente sociale).

Apprezzamento e gratificazione sono temi educativi che arricchiscono la dimensione dialogica e relazionale aumentando le risposte positive ai bisogni dei figli, perché "l'uomo ha bisogno che avvenga il riconoscimento del proprio valore come condizione di possibilità per attivare pienamente le proprie capacità affettive intellettuali e per raggiungere il senso della propria identità" (Piscitelli & Trevisi, 2023, p. 64). La gratificazione, poggiata su basi riflessive, appare quindi un altro elemento fondante del percorso multidisciplinare intrapreso, valorizzando e dando significato alle conquiste raggiunte.

Per completare l'analisi dei bisogni e definire le aree di intervento, l'assistente sociale propone la compilazione del questionario ASQ-3. Lo strumento viene compilato autonomamente in casa dal papà, con la mamma, che può riflettere con maggiore attenzione su quanto emerge durante l'osservazione del figlio rispetto agli item proposti.

Padre: Che quando inizio a compilare mi viene da ridere, dico: "Guarda, questo qua, guarda cosa, come fa, proprio giusto. Tipo fa di cosa che non fa neanche una grande. Tipo fa, andare al frigo, ci sposta la sedia e va lì sopra, e che aveva due anni quando faceva questa cosa qua" (intervista ai genitori).

L'osservazione e la riflessione modificano lo sguardo dei genitori su Karim, li portano a considerare le sue capacità, i bisogni di gioco e sicurezza, legati all'età del bambino e a fornire risposte affettive e relazionali adeguate. Il nuovo progetto educativo si costruisce coinvolgendo i genitori in azioni osservative guidate dagli strumenti proposti in RdC03, grazie alla possibilità di navigare entro una dimensione relazionale e dialogica in cui ogni attore si sente riconosciuto. Il padre, con la conferma della madre in alcuni passaggi, prova a descrivere che cosa ha imparato: un cambiamento nel leggere i bisogni del bambino che porta a nuove progettualità e intenzionalità educative.

Padre: [L'uso di questo strumento] Mi ha fatto capire tante cose per portare [crescere] su un bambino, giocare, a fare le cose, a mangiare anche. E tutto ha fatto! [...] Sì, mi ha spiegato che devo stare attento.



A tante cose, a bambini. [...]. Prima non conosce delle cose di gioco, come si gioca. Adesso ha imparato a giocare.

Madre: Giocare tutte.

Padre: E anche capire il tipo di gioco. E anche capire il gioco pericoloso o gioco non è pericoloso (intervista ai genitori).

Le comprensioni educative, provenienti dal background culturale della famiglia d'origine, vengono riviste alla luce della cultura accogliente e i genitori adottano un altro modo di vivere la genitorialità, arricchendola con il gioco e quindi con la relazione, il dialogo e l'affettività.

Padre: Quello che abbiamo fatto con Karim non l'abbiamo fatto con gli altri [figli][...]. Allora mi hanno fatto capire che devi essere coi figli, devi essere un po' più bravi, più sai. Mentalità nostra non è come mentalità vostra di genitore, non è come mentalità nostra. Perché abbiamo avuto mentalità di qua, con queste cose (intervista ai genitori).

Si comprende dunque che sul tema del gioco e del condividere esperienze con i bambini, anche con l'aiuto degli strumenti, è stato possibile arrivare a dei cambiamenti che hanno prodotto effetti a cascata su tutto il nucleo. Il tema del gioco è stato oggetto anche dell'intervento educativo domiciliare iniziato nel novembre del 2021. Attraverso il gioco, utilizzato come mediatore preferenziale, le educatrici hanno potuto valorizzare, nella dimensione quotidiana, la relazione con il bambino e, ancor di più, tra lui e la mamma.

Lo scopo delle educatrici è accompagnare il rapporto materno verso una nuova intenzionalità, che non si concentri solo sugli aspetti assistenziali, ma comprenda altri bisogni di sviluppo del bambino.

Racconta l'educatrice:

Si vedeva che apprezzava tantissimo le attività, magari a fare il puzzle: "Fatto lo! Fatto io"! Lo faceva vedere alla mamma, perché si vede che proprio non è abituato a farlo [...]. A volte certe famiglie non hanno gli strumenti per capire quanta soddisfazione, ma anche quanto sia importante per i bimbi farli. Quanto li possa aiutare nel loro sviluppo (intervista all'educatrice).

Le educatrici, nella quotidianità del loro intervento, attuando il principio dell'isomorfismo, hanno mostrato al genitore "come fare", attraverso i luoghi quotidiani, negli ambienti di vita e offrendosi come modello con il proprio comportamento per il comportamento del genitore (Tracchi, Serbati, Bolelli, Moreno, Zanon & Milani, 2020).

[Alla mamma] Chiedevamo anche solo di stare insieme a noi, perché magari vedendo noi possiamo diventare un esempio per la famiglia; quindi, un modo che noi abbiamo di trattare un figlio, magari può diventare un esempio per il genitore per fare lo stesso (intervista all'educatrice).

I passaggi avvenuti nella quotidianità dell'intervento educativo, unitamente ai momenti di riflessività offerti dall'assistente sociale, hanno permesso di raggiungere i risultati descritti dai genitori stessi. Ma il cambiamento sembra essere avvenuto anche per i professionisti. Infatti, l'assistente sociale ammette come la progettualità della ricerca RdC03, abbia portato in lei un cambiamento di approccio in termini di partecipazione e coinvolgimento della famiglia, discostandosi da un intervento di natura protettiva. La professionista ha saputo trasformare il personale modo di porsi dando importanza all'ascolto e alla dimensione relazionale.

In questo caso qua ci ho pensato di più e ho cercato di innescare qualcosa per far partecipare la famiglia (intervista all'assistente sociale).



L'osservazione e la riflessività, promosse dagli strumenti, hanno messo in luce i bisogni di crescita del bambino, *problematizzando* (Dewey, 1961) ciò che prima era invisibile ai genitori.

Grazie all'esperienza della ricerca RdC03, il cambiamento nelle relazioni è confermato sia dalla voce dell'assistente sociale, sia dalla voce dei genitori e diventa generativo: riconoscere gli aspetti importanti dello sviluppo del bambino modifica l'interazione degli adulti che si focalizzano sempre più sulle sue richieste e sui bisogni. Constatare che il bambino risponde agli stimoli porta a produrne altri. Il padre sottolinea anche come tali apprendimenti siano più facili da attuare nel contesto comunitario dove vivono ora. La questione abitativa, che ha introdotto importanti modificazioni nella quotidianità, ha rappresentato un importante punto di forza. Poter intrattenere rapporti regolari con i servizi scolastici e con la pediatria, con i negozianti del quartiere e condividere luoghi con altre famiglie, come la semplicità di un parco, è un arricchimento che ha consentito a tutto il nucleo di sperimentarsi nel confronto e acquisire nuovi saperi.

Le professioniste riconoscono che i buoni risultati sono stati raggiunti attraverso una documentazione costante delle azioni e delle risorse utilizzate, usata sempre con finalità riflessive e coinvolgendo tutti gli attori in gioco. Grazie all'utilizzo di un linguaggio comune e al confronto continuo, si è potuta gestire la complessità intrinseca nella storia di vita della famiglia.

[Riferito all'assistente sociale] Fa colloqui periodici, quindi a volte è lei che ci aggiorna o noi che aggiorniamo lei. [...] Quando funziona bene la comunicazione, quando funziona bene la famiglia che ti accoglie, lì riesci a fare tanto, secondo me. [...] Questo significa lavorare bene. A volte c'è difficoltà anche con i servizi, ci sono informazioni che nel lavoro quotidiano domiciliare sono importanti (intervista all'educatrice).

Nel corso dell'intervista all'assistente sociale risuonano anche le parole delle educatrici del nido frequentato da Karim, a conferma della multidisciplinarietà dell'intervento educativo.

[Le educatrici del nido dicevano che] La mamma lo porta e va via subito, lo viene a prendere e poi va via subito [...]. Le educatrici hanno dovuto lavorare su questo pezzo [della comunicazione e condivisione] (intervista all'assistente sociale).

Così, anche al nido, la famiglia è stata accompagnata in un percorso di condivisione, in cui l'intenzionalità comune del progetto educativo potesse diventare esplicita.

4. Discussione dei risultati

Nel caso studio risulta evidente come il cambiamento e anche il successo dell'intervento, sia stato reso possibile grazie a una condivisione fra tutti gli attori in gioco, che si è fondata sulla fiducia nelle persone e nelle loro possibilità di cambiamento, direzionandosi verso una intenzionalità comune agita attraverso una relazionalità di fiducia reciproca che ha creato spazio a occasioni di riflessività e di dialogo. Il lavoro in rete ha tessuto insieme saperi diversi ed è stato un tassello fondamentale per pervenire al buon accompagnamento della famiglia, contrastando il senso di isolamento che spesso caratterizza le professioni del lavoro sociale. Esso è stato reso possibile grazie alla costruzione di terreno comune fra gli attori coinvolti, un terreno comune tracciato sugli orizzonti dell'educabilità, della relazione e dell'intenzionalità educativa, che hanno caratterizzato l'agire di tutti gli attori divenendo elemento che ha costruito coesione e condivisione nell'équipe multidisciplinare, insieme anche ai genitori. Appare dunque possibile riconoscere le categorie educative come elemento fondante della multidisciplinarietà dell'intervento, un orizzonte che crea una base comune, una condivisione rispetto alla quale poi ciascuna professione e ciascun attore si pone mettendo a disposizione le sue proprie competenze.



D'altra parte, il percorso multidisciplinare si è costruito grazie alla volontà personale e professionale dei soggetti coinvolti, in assenza di riconoscimento da parte delle organizzazioni di appartenenza. Questo, senza dubbio, ne costituisce una criticità, in quanto anche la costruzione di terreno comune e multidisciplinarietà richiede il riconoscimento delle expertise e del tempo investiti.

Nel caso studio è possibile anche riconoscere quegli elementi che caratterizzano specificatamente l'agire professionale delle educatrici del servizio educativo domiciliare e del nido d'infanzia: la specificità della professione educativa si è espressa in maniera originale attraverso le dimensioni della quotidianità, che, diversamente alle altre professioni, e similmente agli attori informali (in questo caso i genitori), collocano la relazione, il dialogo e l'intenzionalità nel contesto del vivere che si dispiega giorno dopo giorno e nella concretezza del suo farsi.

È a partire da tale quotidianità che la voce dell'educatore professionale sviluppa e arricchisce i percorsi dell'équipe multidisciplinare. Attraverso il suo esserci nei luoghi di vita delle persone, legge e descrive le tracce della vita quotidiana dei singoli e della famiglia, nel suo scorrere reale, supportando l'inclusione nell'équipe multidisciplinare del punto di vista e delle conoscenze dei diversi soggetti dell'intervento.

Nel caso studio, le esperienze delle educatrici, dei genitori e dell'assistente sociale, si sono ben armonizzate anche grazie all'utilizzo degli strumenti che ha portato nella quotidianità una competenza riflessiva, che è stata condivisa proprio a partire dalla quotidianità stessa. La *competenza riflessiva*, che proviene da una radicata teorizzazione pedagogica (Dewey, 1961; Schön, 1983), è stata esercitata in maniera multidisciplinare consentendo, insieme ai genitori, di "costruire conoscenza nel corso dell'azione e di riflettere su questa conoscenza", attivando anche nei beneficiari dell'esperienza un processo riflessivo che ha realizzato i macro-obiettivi di consapevolezza, autodeterminazione, partecipazione.

Allo stesso tempo, l'équipe multidisciplinare ha saputo esprimere una *competenza comunicativa* che ha attivato e mantenuto il dialogo, favorendo la partecipazione di tutti gli interlocutori attraverso l'utilizzo di un linguaggio concreto, accessibile, personalizzato e non generalizzato. Infatti, al di là della conoscenza di specifiche tecniche comunicative volte ad un dialogo aperto (Ivey, Ivey Bradford & Zalaquett, 2005; La Mendola, 2009), l'attenzione alle parole scelte, *pesate* e modellate è un aspetto legato alla riflessività e alla responsabilità, che appartiene al lavoro educativo e che nel caso studio è stato esercitato in maniera condivisa.

5. Conclusioni

In conclusione, il caso studio evidenzia come il successo dell'intervento sia stato possibile grazie ad una profonda condivisione tra tutti gli attori coinvolti, fondata sulla fiducia reciproca e sulla capacità di creare un dialogo riflessivo.

Le categorie educative sono emerse come elemento fondamentale della multidisciplinarietà, creando una base comune che ha favorito la coesione e la collaborazione tra professionisti e genitori.

La formazione pedagogica, eterogenea e non settoriale, dell'assistente sociale nel ruolo di case-manager, e la specificità di conoscenze in comune, legate all'ambito della prima infanzia, hanno aiutato a sciogliere i confini e ad amalgamare i linguaggi tra le professioni facilitando l'interdisciplinarietà.

La quotidianità ha rappresentato il terreno fertile su cui l'agire educativo ha potuto esprimersi, arricchendo il lavoro dell'équipe con una competenza riflessiva e comunicativa che ha permesso di raggiungere obiettivi significativi di consapevolezza, autodeterminazione e partecipazione.



Bibliografia

- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. FrancoAngeli.
- Brandani, W., & Zuffinetti, P. (2004). *Le competenze dell'educatore professionale*. Carocci Faber.
- Cadei, L., Simeone, D., Serrelli, E., & Abeni, L. (2022). *L'altro educatore: verso le competenze di secondo livello*. Scholé – Morcelliana.
- Cambi, F. (2006). *Metateoria pedagogica*. Clueb.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. La Nuova Italia.
- Ivey, E. A., Ivey Bradford, M., & Zalaquett, P. C. (2005). *Il colloquio intenzionale e il counseling*. LAS.
- Kanizsa, S., & Tramma, S. (2011). *L'introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Carocci.
- La Mendola, S. (2009). *Centrato e aperto. Dare vita ad interviste dialogiche*. UTET Università.
- Mariani, A., Cambi, F., Giosi, M., & Sarsini, D. (2017). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzioni*. Roma.
- Milan, G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Pensa MultiMedia.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca: prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Junior Spaggiari.
- Perillo, P. (2012). *Pensarsi educatori*. Liguori.
- Piscitelli, D., & Trevisi, G. (2021). *Le virtù in azione. Prospettive per il lavoro sociale ed educativo*. Marcianum Press.
- Roggman, L., Cook, G., Innocenti, M., Norman, V., Christiansen, K., & Anderson, S. (2013). *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO) User's Guide*. Brookes Publishing Co.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Serbati, S., & Milani, P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Carocci.
- Serbati, S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*. Carocci.
- Squires, J., & Bricker, D. (2009). *ASQ-3 - Ages & Stages Questionnaire-Third Edition*. Brookes Publishing Co.
- Tracchi, M., Serbati, S., Bolelli, K., Moreno, D., Zanon, O., & Milani, P. (2020). La formazione dei professionisti che accompagnano famiglie e bambini nei percorsi di inclusione sociale: la specificità dell'educativo in un terreno condiviso di competenze relazionali e comunicative. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 91-111. <https://doi.org/10.13128/rief-9436>.

